



---

# Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique

*Actualization / (Re)contextualization of Classical Texts: Moving from Epistemological Issues to Issues in Didactics*

Sylviane Ahr

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>  
DOI : 10.4000/recherchestravaux.954  
ISSN : 1969-6434

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-014-3  
ISSN : 0151-1874

### Référence électronique

Sylviane Ahr, « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/954> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.954>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Recherches & Travaux

---

# Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique

*Actualization / (Re)contextualization of Classical Texts: Moving from Epistemological Issues to Issues in Didactics*

Sylviane Ahr

---

- 1 Comme Jean-Paul Sartre l'explique en 1948 dans son célèbre essai *Qu'est-ce que la littérature ?*,

[...] l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture. [...] C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. [...] il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute l'auteur le guide ; mais il ne fait que le guider ; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide, il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est création dirigée. D'une part, en effet, l'objet littéraire n'a d'autre substance que la subjectivité du lecteur [...]. Mais d'autre part, les mots sont là comme des pièges pour susciter nos sentiments et les réfléchir vers nous [...]. Ainsi, pour le lecteur, tout est à faire et tout est déjà fait [...]<sup>1</sup>.

- 2 Reconnaître que « l'objet littéraire n'a d'autre substance que la subjectivité du lecteur », c'est admettre que toute lecture recrée l'œuvre, ce que Gustave Lanson laisse entendre dès le début du xx<sup>e</sup> siècle : « Chaque génération se lit elle-même dans Descartes et dans Rousseau, se fait un Descartes et un Rousseau à son image et pour son besoin<sup>2</sup>. » Dès lors, quelle lecture privilégier ? Doit-on, peut-on, d'ailleurs, en privilégier une au détriment de bien d'autres ? En outre, comment ménager cet équilibre entre la concrétisation subjective du texte par le lecteur, pour lequel « tout est à faire », et le « mécanisme génératif<sup>3</sup> » du texte, duquel dépend son « sort interprétatif<sup>3</sup> », puisque, selon Sartre, « tout est déjà fait » ? Le propos développé ici tentera de répondre à ces

questions en proposant tout d'abord une réflexion d'ordre épistémologique sur ce qu'il y a lieu d'entendre aujourd'hui par « actualisation » des textes patrimoniaux. Seront ensuite envisagés les obstacles d'ordre didactique qu'il convient de lever, si l'on veut favoriser des démarches reposant sur cette articulation entre actualisation et (re)contextualisation<sup>4</sup>.

## Questionnement épistémologique

- 3 Les théories de la lecture ont évincé, dans les années 1970, les théories du texte qui accordaient la priorité à l'objet littéraire : on s'accorde désormais à considérer, dans le sillage d'Umberto Eco, que « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation<sup>5</sup> ». Mais que faut-il entendre par « actualisation » du texte par le lecteur ?
- 4 Les théories de la lecture autorisent deux approches : l'une, textualiste, qui s'intéresse à l'objet lu et à la « lecture modèle » programmée par le texte, c'est la théorie de l'effet ; l'autre, lectorale, qui s'intéresse à la réception effective du texte par le lecteur réel, c'est la théorie de la réception. Dans le premier cas, toujours selon Eco, l'auteur « doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur<sup>6</sup> ». « Coopérer à l'actualisation textuelle » revient donc pour le lecteur réel, et en l'occurrence pour celui d'aujourd'hui, à mobiliser « une série de compétences (terme plus vaste que “connaissance de codes”) qui confèrent un contenu aux expressions que [l'auteur] emploie<sup>7</sup> ». « Coopérer à l'actualisation » d'un texte patrimonial consiste à mettre au jour le sens programmé par le texte, processus qui, comme le montre Vincent Jouve en s'appuyant sur le travail du sémioticien italien, requiert « la connaissance d'un “dictionnaire de base” et des “règles de co-référence”, la capacité à repérer les “sélections contextuelles et circonstancielles”, l'aptitude à interpréter l'“hypercodage rhétorique et stylistique”, une familiarité avec les “scénarios communs et intertextuels” et, enfin, une vision “idéologique”<sup>8</sup> ». Si actualisation il y a, celle-ci concerne le lecteur inscrit dans le texte : « l'architecteur » pour Michael Riffaterre, « le lecteur implicite » pour Wolfgang Iser, « le lecteur modèle » pour Umberto Eco, « le lecteur virtuel » pour Vincent Jouve. Ce lecteur est un ensemble de stratégies prévues par le texte, à l'actualisation desquelles le lecteur réel coopère (ou non). De fait, il s'agit davantage pour celui-ci de contextualiser l'œuvre afin de retrouver le sens programmé par le texte, la connaissance des circonstances dans lesquelles le texte a été produit contribuant à en éclairer le sens. Est privilégié dès lors « le pôle artistique » de l'œuvre littéraire, qui « se réfère au texte produit par l'auteur », alors que, dans le second cas (la théorie de la réception), est privilégié « le pôle esthétique » de l'œuvre littéraire, qui « se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur<sup>9</sup> ». Effectivement, selon Hans Robert Jauss,

[...] le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe auxquelles il appartient aussi bien que par son histoire individuelle. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait qu'à cet horizon d'attente concernant le monde et la vie sont intégrées aussi déjà des expériences littéraires antérieures<sup>10</sup>.

- 5 Comme l'explique Jean Starobinski dans la préface à la traduction française de cet ouvrage, pour Jauss, « la réception, d'âge en âge, impose des "concrétisations" changeantes », elle met donc « en mouvement une histoire "diachronique" », la réception des œuvres étant « une appropriation active, qui en modifie la valeur et le sens au cours des générations, jusqu'au moment présent où nous nous trouvons, face à ces œuvres, dans notre horizon propre, en situation de lecteurs (ou d'historiens)<sup>11</sup> ». Pour le théoricien allemand,

L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence ; un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle. Elle est bien plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence [...]<sup>12</sup>.

- 6 Actualiser une œuvre revient donc à mettre en tension l'horizon du lecteur réel, inscrit dans une temporalité qui lui est propre, et le texte du passé, qui, pour continuer d'agir sur ce lecteur, doit lui apporter une réponse à une question que le texte lui pose. On est proche ici de la définition de la « lecture actualisante » que propose Yves Citton :

Une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépassant sur le présent<sup>13</sup>.

- 7 Il ne s'agit en aucun cas de considérer ces deux théories de la lecture (théorie de l'effet, théorie de la réception) de façon exclusive, mais au contraire de prendre appui sur leur complémentarité. L'articulation entre ces deux orientations théoriques conduit, dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire, à promouvoir ce double mouvement, d'actualisation et de (re)contextualisation des textes anciens, au cœur du débat proposé dans ce numéro et auquel Antoine Compagnon nous invitait il y a presque vingt ans déjà :

Dans l'enseignement, la contradiction entre l'intérêt pour le sens originel des textes et le souci de leur pertinence pour la formation des hommes d'aujourd'hui, entre l'éducation et l'instruction, est une donnée inéluctable. Le professeur peut insister sur le temps de l'auteur ou sur notre temps, sur l'autre ou sur le même, partir de l'autre pour rejoindre le même, ou inversement, mais, sans ces deux foyers, l'enseignement n'est sans doute pas complet<sup>14</sup>.

- 8 Cependant, une question cruciale se pose : comment, dans l'enseignement scolaire de la littérature, créer un espace susceptible d'accueillir « ces deux foyers » ? Tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question amène, d'une part, à s'intéresser aux obstacles d'ordre didactique qu'il convient tout d'abord de lever, d'autre part, à souligner les enjeux auxquels répondent des démarches reposant sur cette articulation entre actualisation et (re)contextualisation des textes patrimoniaux.

## Questions d'ordre didactique

- 9 Si, comme on l'a rappelé plus haut en citant Vincent Jouve, on admet que « coopérer à l'actualisation » d'un texte patrimonial requiert « la connaissance d'un "dictionnaire de base" et des "règles de co-référence", la capacité à repérer les "sélections contextuelles et circonstancielles", l'aptitude à interpréter l'"hypercodage rhétorique et stylistique",

une familiarité avec les “scénarios communs et intertextuels” et, enfin, une vision “idéologique”<sup>15</sup> », on comprend aisément la raison pour laquelle perdure, dans les classes, une pratique scolaire (et peut-être aussi universitaire !) de la lecture des textes patrimoniaux qui privilégie une entrée centrée sur la mobilisation de savoirs disciplinaires « portant sur les conditions historiques d'apparition des œuvres, des genres et des formes littéraires<sup>16</sup> ». Le professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées. Des expérimentations menées dans des classes de collège et de lycée, y compris de première, voire de terminale littéraire, montrent que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient *dans l'après-coup* de leur actualisation par les élèves, nourrit leur lecture au lieu de l'induire<sup>17</sup>. Il faut souligner cependant qu'une telle démarche repose sur une conception de l'interprétation telle que définie par Érick Falardeau dans son article « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire<sup>18</sup> » :

Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p. 103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. [...] L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la sémiosis ininterrompue.

- 10 Cette définition de l'interprétation permet de comprendre ce que l'institution attend des professeurs de collège comme de lycée en matière de lecture des textes littéraires : il s'agit de s'appuyer sur les significations que les élèves proposent (leur lecture actualisante du texte) pour les conduire à un travail d'interprétation, qui consistera à interroger ces significations au regard du texte et du ou des sens construit(s) ayant déjà fait l'objet d'un consensus dans le champ littéraire. Cette modalité de lecture requiert donc un espace favorisant la mise en discours et la confrontation des interprétations<sup>19</sup>. C'est également l'un des constats dressés par Yves Citton :

Interpréter se conçoit mieux au sein d'un *sujet collectif*, en mouvement et en conflit, plutôt que comme une activité individuelle : en interprétant un texte littéraire, lecteurs et critiques savent qu'ils s'inter-prêtent des idées, des rapprochements, des contextualisations, des processus de symbolisation [...] <sup>20</sup>.

- 11 Mais la mise en œuvre d'une telle démarche suppose que soit levé un deuxième obstacle. Celui-ci concerne la conception traditionnelle de l'histoire littéraire sur laquelle repose encore aujourd'hui l'enseignement de la littérature et que, déjà au seuil du troisième millénaire, Alain Boissinot dénonçait en ces termes :

Il y a un malentendu théorique et didactique fondamental sur la notion même d'histoire littéraire, dans laquelle certains ne voient que la succession

chronologique des auteurs, conçue comme principe de progression pédagogique et en même temps principe explicatif des textes<sup>21</sup>.

- 12 Dans son ouvrage *Littérature et Histoire*, le même Alain Boissinot s'explique sur ce renouvellement nécessaire de l'enseignement de l'histoire littéraire :

L'esthétique de la réception, en mettant l'accent sur le rôle des lecteurs et sur le travail de l'interprétation, permet donc un nouveau regard sur l'histoire littéraire. Celle-ci n'apparaît plus comme un préalable, supposé objectif, à la lecture : elle est reprise dans le jeu de la lecture, remise en jeu dans la lecture, conçue comme un dialogue entre l'œuvre et ses publics. Contre l'usure du temps et l'entropie qui vouerait les œuvres à devenir inintelligibles, c'est ce dialogue qui leur donne vie par le renouvellement interprétatif<sup>22</sup>.

- 13 Effectivement, on peut lire dans *Pour une esthétique de la réception* :

[...] la littérature et l'art ne s'ordonnent en une histoire organisée que si la succession des œuvres n'est pas rapportée seulement au sujet producteur, mais aussi au sujet consommateur — à l'interaction de l'auteur et du public<sup>2324</sup>.

- 14 Pour Patrick Laudet, inspecteur général de l'Éducation nationale, « lire les œuvres du passé au présent », « les mettre en perspective, les faire résonner (raisonner ?) par rapport à son temps [temps du lecteur] », car « le “don des morts”, selon la belle expression de Danièle Sallenave, ne va plus de soi<sup>25</sup> », c'est permettre aux jeunes générations de s'approprier efficacement cet héritage culturel commun et surtout de donner du sens à des œuvres qui « s'adressaient d'abord aux lecteurs de leur temps<sup>26</sup> ». Il s'agit donc d'inviter les élèves à interroger les lectures « actualisantes » qu'ils réalisent à la lumière de celles qui ont prévalu, tant lors de la première réception de l'œuvre que lors de celles qui ont suivi. En effet, si l'on considère avec Paul Aron et Alain Viala que « le littéraire est un fait esthétique », sont à prendre « en compte les évolutions des façons de ressentir et de juger<sup>27</sup> ». Il est, dès lors, possible de « rompre avec la vision d'une histoire littéraire conçue comme un empilement empirique de biographies d'auteurs — notamment des grands auteurs canoniques —, de sources, d'influences, ou comme une succession linéaire d'“écoles”<sup>28</sup> ». À une histoire littéraire ainsi définie par la tradition et qui, pour Arnaud Welfringer, serait « une machine à inactualiser, ou à désactualiser les textes littéraires<sup>29</sup> », il convient de substituer une « culture diachronique de l'interprétation », comme Yves Citton l'explique dans *L'avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*<sup>30</sup>. Il s'agit donc de promouvoir une historicisation des subjectivités lectorales, en faveur de laquelle plaiderait Gustave Lanson il y a plus d'un siècle déjà, comme le montrent Alain Vaillant<sup>31</sup> mais aussi Martine Jey<sup>32</sup>. Or, si la recherche en didactique de la littérature a sérieusement avancé dans le domaine de la lecture littéraire<sup>33</sup>, reste à engager une réflexion sur un enseignement de l'histoire littéraire qui prenne en compte l'environnement social, politique, économique, esthétique, culturel ayant déterminé, autrefois, et déterminant, aujourd'hui, la réception des œuvres. Ce constat conduit à un questionnement pragmatique d'importance : comment favoriser, dans les classes, le dialogue entre l'œuvre et ses publics aux réceptions historiquement datées ?

- 15 Si les traces de la réception première d'un grand nombre d'œuvres patrimoniales, littéraires comme artistiques d'ailleurs, ayant fait l'objet de polémiques, de distinctions, de prix, de critiques diverses, sont relativement accessibles, peuvent-elles être mises à la disposition des jeunes lecteurs, tout comme les « nombreuses autobiographies de grands lecteurs — auteurs, critiques, essayistes, etc. — parues ces dernières années<sup>34</sup> » ? En d'autres termes, de quels outils le professeur dispose-t-il pour

« faire dialoguer des réceptions différentes d'une même œuvre » et inciter ainsi les jeunes lecteurs « à entrer dans le jeu ouvert de l'interprétation », comme le recommande Alain Boissinot en 1998<sup>35</sup> ?

- 16 La démonstration à laquelle se livre Gérard Langlade à partir de « Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*)<sup>36</sup> » apporte quelques éléments de réponse. Il convient tout d'abord de considérer qu'une œuvre patrimoniale est « une œuvre du passé qui reste vivante en s'actualisant sans cesse de nouvelles lectures, de nouvelles interprétations, de nouvelles créations ». Par ailleurs, le didacticien français note que « faire le lien entre la diversité des actualisations et les ferments d'affabulation de l'œuvre conduit à une démarche réflexive de retour au texte non pas pour y trouver une vérité établie mais pour y chercher les origines des constructions fictionnelles des lectures ». Cette démarche réflexive est d'autant plus indispensable que, comme le rappelle Antoine Compagnon,

[...] il n'est pas de lecture littéraire qui n'actualise aussi les significations d'une œuvre, qui ne s'approprie l'œuvre, voire la trahisse de manière féconde (le propre d'une œuvre littéraire [étant] de signifier hors de son contexte initial)<sup>37</sup>.

Il s'agit donc de ne pas perdre de vue que

[...] le jeu des dé/recontextualisations de l'œuvre invite également à s'intéresser, à rebours, au contexte initial singulier de son écriture : Que doit-elle aux représentations sociales, aux idéologies, aux règles morales, à l'esthétique de son époque ? Comment les lecteurs contemporains ont-ils répondu aux défis interprétatifs [de l'œuvre]<sup>38</sup> ?

- 17 C'est bien cette mise en dialogue entre différents contextes de réception (de la réception première à la réception d'aujourd'hui, qui plus est, par des adolescents) qu'il s'agit de favoriser. Et pour ce faire, on peut s'intéresser à ce que Brigitte Louichon nomme des « objets sémiotiques secondaires », à savoir les adaptations, les hypertextes, les métatextes et les allusions qu'une œuvre génère et qui sont les « preuves de son actualité et donc de sa patrimonialité »<sup>39</sup>. Dans cette perspective, on peut citer à titre d'exemples, parmi bien d'autres, sachant qu'ils concernent les différents moments du *curriculum* : les mises en scène d'une pièce de théâtre, qui sont des actualisations s'inscrivant dans des temporalités différentes ; les adaptations cinématographiques, les adaptations en bandes dessinées (ce qui nécessite au préalable une sélection informée car toutes ces actualisations ne répondent pas aux mêmes enjeux<sup>40</sup>) ; les réécritures ou « reformulations » notamment iconographiques, terme emprunté à Catherine Tauveron, pour laquelle l'illustration peut, dans certains albums, constituer un « texte de lecteur » et « être regardée comme l'équivalent d'un commentaire critique (*sur le texte*)<sup>41</sup> ».

- 18 Il serait vain de conclure dans la mesure où le propos développé ici consiste précisément à mettre au jour les travaux qui restent à entreprendre si l'on veut favoriser dans les classes une articulation réfléchie entre actualisation et (re)contextualisation des textes patrimoniaux. Je me contenterai donc de citer cette page écrite récemment par Laure Murat, professeure au Département d'études françaises et francophones de l'université de Californie à Los Angeles, à propos de la nouvelle de Borges, *Pierre Ménard, auteur du « Quichotte »* :

En quelques pages et par l'humour poussé à l'absurde, Borges est ainsi parvenu à nous convaincre d'une idée très simple : les textes recèlent une capacité à se transformer, sous l'action du temps et des interprétations. *Vie et destin* n'est pas le même livre lu à 15 ans qu'à 50 ; le *Traité sur la tolérance* de Voltaire résonne différemment à la suite des attentats des 7 et 9 janvier 2015 qu'après l'affaire Calas.

Ce que Borges nous oblige à considérer, c'est la plasticité du texte, qui (re)produit un énoncé strictement identique et à chaque fois inédit. En d'autres termes, c'est la lecture qui fait l'œuvre, soumise à une perpétuelle actualisation, une constante remise en mouvement<sup>42</sup>.

- 19 Et Laure Murat précise un peu plus loin que le *Quichotte* de Cervantes est un « texte intemporel, et indéfiniment recontextualisable<sup>43</sup> », tout comme *L'Éducation sentimentale* de Flaubert et la *Recherche* de Proust.
- 20 De toute évidence, enseignants et chercheurs en didactique de la littérature ont pour ambition de transmettre à la jeunesse d'aujourd'hui cette culture littéraire, voire artistique, sur laquelle ils ont eux-mêmes fondé leur identité lectrice comme leur identité professionnelle. Sont donc à développer des recherches susceptibles de favoriser ce mouvement dialectique entre actualisation et (re)contextualisation, selon une perspective à la fois théorique et praxéologique : analyse des « objets sémiotiques secondaires », pour reprendre l'expression de Brigitte Louichon, et analyse des effets induits par l'introduction de ces objets dans les classes sur l'acquisition effective de cette culture littéraire et artistique par les élèves.

---

## NOTES

1. J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 48-53.
2. G. Lanson, « L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. XII, 1904, p. 621-642.
3. U. Eco, *Lector in fabula – Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, [trad. fr.] 1985, p. 65.
4. Les programmes du cycle 4, en application à la rentrée 2016, précisent que « les connaissances et compétences associées [à l'élaboration d']« une interprétation de textes littéraires » sont, selon un ordre qui a toute son importance : « Formuler des impressions de lecture. Percevoir un effet esthétique et en analyser les sources. Situer une œuvre dans son contexte pour éclairer ou enrichir sa lecture et établir des relations entre des œuvres littéraires et artistiques. » (*Bulletin officiel* du 26 novembre 2015, p. 235 ; je souligne.)
5. U. Eco, *Lector in fabula*, ouvr. cité, p. 64.
6. *Ibid.*, p. 68.
7. *Ibid.*, p. 67.
8. V. Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 57.
9. W. Iser, *L'acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, [trad. fr.] 1985, p. 48.
10. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », [trad. fr.] 1978, p. 260.
11. Préface de J. Starobinski, dans *ibid.*, p. 16-17.
12. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, ouvr. cité, p. 51-52.
13. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 344.
14. A. Compagnon, *Le démon de la théorie – Littérature et sens commun*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 101-102. C'est l'auteur qui souligne.
15. Voir note 5.



16. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, ouvr. cité, p. 25.
17. Les limites de cet article ne permettent pas de présenter quelques-unes de ces situations didactiques expérimentées dans les classes. Le lecteur pourra se reporter à S. Ahr (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexions*, CNDP/CRDP de l'académie de Grenoble, 2013. Cet ouvrage concerne tout autant les classes de collège que celles de lycée.
18. É. Falardeau, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 684-688.
19. Voir note 4.
20. Y. Citton, *L'avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, p. 37.
21. A. Boissinot, « La dynamique d'une réflexion collective », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade, A. Rouxel (coord.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 63.
22. A. Boissinot, *Littérature et Histoire*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998, p. 35.
23. Il serait plus juste de préciser : « des publics ».
24. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, ouvr. cité, p. 43.
25. « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège », dans *Les nouveaux programmes de français au collège*, DGESCO/Men, 2009, p. 5. Article consultable à l'adresse : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes\\_francais\\_au\\_college\\_124725.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf).
26. V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 186. C'est l'auteur qui souligne.
27. P. Aron et A. Viala, *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2005, p. 114.
28. *Ibid.*, p. 115.
29. A. Welfringer, « Actualiser ou inactualiser ? La méthode d'Yves Citton et l'histoire littéraire » [en ligne], communication présentée lors du séminaire *Anachronies – Textes anciens et théories modernes*. Disponible sur [www.fabula.org/atelier.php?Actualiser\\_ou\\_inactualiser](http://www.fabula.org/atelier.php?Actualiser_ou_inactualiser) [consulté le 2 novembre 2016]. C'est l'auteur qui souligne.
30. Y. Citton, *L'avenir des humanités*, ouvr. cité, p. 89-90.
31. G. Lanson, « La méthode de l'histoire littéraire », *Revue du mois*, octobre 1910, p. 385-413, cité par A. Vaillant, *L'histoire littéraire*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 77-98.
32. M. Jey, « Gustave Lanson : de l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, n° 145, « Le littéraire et le social », 2004, p. 15-22.
33. Voir à ce sujet S. Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion, coll. « Didactique des lettres et des cultures », 2015.
34. G. Langlade, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature », dans R. Baroni et A. Rodriguez (éd.), « Les passions en littérature – De la théorie à l'enseignement », *Études de lettres*, Université de Lausanne, 2014, p. 47-64.
35. A. Boissinot, *Littérature et Histoire*, ouvr. cité, p. 34.
36. G. Langlade, *Diptyque*, n° 26, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, p. 17-31. Les deux citations qui suivent sont extraites de ces pages.
37. A. Compagnon, *Le démon de la théorie*, ouvr. cité, p. 107.
38. G. Langlade, *Diptyque*, ouvr. cité, p. 30.
39. B. Louichon, « Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent », dans A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, coll. « Didactique des lettres et des cultures », 2015, p. 93-106.

40. Voir à ce sujet S. Ahr, « Les classiques en bandes dessinées : sacrilège ou tremplin ? », dans I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée ? Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 2012, p. 197-208.
41. C. Connan-Pintado et C. Tauveron, *Fortune des Contes des Grimm en France*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, p. 110.
42. L. Murat, *Relire – Enquête sur une passion littéraire*, Paris, Flammarion, 2015, p. 35.
43. *Ibid.*, p. 54.

## RÉSUMÉS

Après une réflexion d'ordre épistémologique sur ce qu'il y a lieu d'entendre par « actualisation » et « contextualisation » des textes patrimoniaux par le « lecteur modèle » d'une part, par le lecteur réel d'autre part, est soulignée la nécessité d'articuler ces deux perspectives dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire. Ce postulat conduit à s'intéresser aux obstacles d'ordre didactique qu'il convient tout d'abord de lever et à rappeler les enjeux auxquels sont susceptibles de répondre des démarches reposant sur cette articulation entre actualisation et (re)contextualisation des textes patrimoniaux.

The article first tackles epistemological questioning on the meaning of actualization and (re)contextualization of literary texts both by the “ideal reader” as well as by the real reader. Then it highlights the need to articulate both perspectives in the teaching of literary reading skills. This stance leads to consider the hindrances in terms of didactics that should first be removed. Then we mention how an approach based on the articulation between actualization and (re)contextualization of literary texts might respond to the issues at stake.

## AUTEUR

### SYLVIANE AHR

ESPE de Toulouse, Université Toulouse-Jean Jaurès, LLA-CRÉATIS.

Sylviane Ahr est professeure des universités en langue et littérature françaises à l'université Toulouse-Jean Jaurès et l'ESPE de Toulouse. Au sein du laboratoire LLA-CRÉATIS, ses recherches portent sur la didactique de la littérature (lecture littéraire, corpus scolaires, enseignement de la littérature en lien avec les pratiques culturelles et artistiques) et la formation des enseignants de français. Elle a publié notamment : « Conte et théâtre jeunesse au collège : pour une lecture informée d'un répertoire singulier » (Artois Presses Université, 2016, p. 129-141) ; *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises* (Champion, 2015) ; *(D)écrire, prescrire, interdire : les professionnels face à la LJ aujourd'hui* (codir., ESPE de Versailles/UCP/Canopé, 2015) ; *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* (CNDP/CRDP Grenoble, 2013).